

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

О.А. Белобрыкина

Новосибирский государственный педагогический университет

Социально-экономические и политические изменения, происходящие в России, не смогли не затронуть систему образования подрастающего поколения. Реализация функций учебно-воспитательных и образовательных учреждений традиционно относится к сфере социальных услуг. Однако, если до недавнего времени качество образовательных услуг не только было закрыто для обсуждения, но и безотказно принималось в любом виде, а о какой бы то ни было конкуренции вопрос даже не стоял, то в современных условиях эта проблема является одной из ключевых по своей значимости. Сегодня могут выжить только конкурентно способные педагогические коллективы, имеющие возможность предоставлять такое качество оказываемых услуг, которое отвечает не только запросам родителей, желающих поднять общий уровень развития детей, но и соответствует социальному заказу, сформулированному обществом на современном этапе его развития.

Одна из основных целей, реализуемых институтами социализации (дошкольные учреждения, школы), предполагает развитие адаптационных возможностей личности, позволяющей ей найти свое место в системе новых, динамически изменяющихся общественных условиях, сохраняя при этом самоидентичность и развивая возможности для самореализации и самоактуализации. Очевидно, одним из необходимых условий может выступать наличие адаптивных ресурсов в самой социальной структуре, которая призвана, по своему статусу, обеспечивать адекватное достижение данной цели. На наш взгляд, адаптивность образовательно-воспитательных учреждений в первую очередь проявляется в способности и готовности педагогического коллектива к внедрению инноваций.

Под инновацией понимается введение чего-либо нового, альтернативного традиции. В образовании инновация может предполагать внесение изменений по следующим направлениям:

- в социальном статусе образования в целом;
- в структуре системы образования или отдельных ее частей;
- в содержании образования;
- в организационной системе образовательных учреждений;
- в системе отношений субъектов образовательного пространства;
- в образовательные технологии (изменение учебного оборудования, методов, средств, форм, типов обучения и воспитания);
- в архитектурной перепланировке помещения и т.п.

Анализ современной педагогической практики показал, что инновационный процесс зачастую ограничен разработкой альтернативных программ или апробацией педагогических технологий, или внесением незначитель-

ных изменений в содержательный аспект образования. При этом внедрение новаций осуществляется по преимуществу на стихийной основе, и, тем самым «обрастает» множеством трудностей. По мысли Л.С. Выготского, эффективна только та программа, которая становится личностно значимой для субъекта. Несомненно, что достижение этой цели возможно только при условии изменения системы отношений в образовательном пространстве, а не за счет наращивания учебных программ, дисциплин и перегрузки интеллекта ребенка вплоть до нервного срыва. Идея Л. С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта нашла свое подтверждение в работах А.В. Запорожца, О.К. Тихомирова. Ими была выявлена координационная функция эмоций в полноценном осуществлении интеллектуально-познавательного развития ребенка. Это означает, что не от количества внедренных программ зависит успех инновационного процесса, а от характера взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Несмотря на динамические тенденции развития современной гуманитарной и педагогической мысли, ориентирующие на необходимость изменений в системе отношений «педагог - ребенок», кардинальных преобразований в этом направлении не наблюдается до сих пор. Пространство большинства инновационных учреждений сохраняет личностно-отчужденный характер. Это означает, что деятельность и общение в процессе образования развернуты на формально-функциональном, а не личностном уровне, связанном с решением общих проблем субъектов, учетом их потребностей, мотивов, смыслов, идей.

Изучение опыта внедрения инноваций позволило, с известной мерой условности, типизировать все многообразие педагогических коллективов на группы:

1. Коллектив, отказывающийся от новшеств. Обоснование отказа аргументируется, как правило, ожиданием дальнейших социальных или образовательных изменений, а также отсутствием конкретизирующих нормативных документов или соответствующих резолюций «сверху».
2. Коллектив, ориентированный на частичное (парциальное) внедрение новшеств, реализуемое в каком-либо одном направлении. Очевидно, результатом такого внедрения будут являться в некотором смысле ограниченные (фрагментарные, ситуативные) достижения, что, соответственно, снижает конкурентоспособность учреждения.
3. Коллектив, использующий параллельное внедрение, когда вносится несколько изменений, но не системного, а разрозненного, (эклетичного) характера. В этом случае эффективность новшества значительно снижается и на рынке соответствующих услуг данное учреждение пользуется минимальным спросом.
4. Коллектив, осуществляющий «отчетное» внедрение новаций. В этом случае новшество изначально обречено - оно гибнет, не успев зародиться. Востребованность услуг такого учреждения постепенно снижается, так как фиктивность реальных педагогических результатов рано или поздно становится явной.
5. Коллектив, «сидящий на вечном эксперименте». Ежегодно апробируя новые программы, такой коллектив живет в постоянном «творческом»

поиске, но при этом никак не может обрести свое индивидуальное лицо. Неспособность сформулировать конечные цели ведет к тому, что инновация лишь постулируется, не внедряясь до конца, а, следовательно, новшество угасает. Результативность и конкурентоспособность учреждения в этом случае носит формальный (а иногда и фиктивный) характер.

Как свидетельствует представленная типология, одна из проблем обновления содержания образования заключается в готовности специалистов к осуществлению инновационного процесса.

Следуя принципу системности (Б.Ф. Ломов, Э.Г. Юдин), инновационную деятельность необходимо рассматривать как целостную, иерархически структурированную и динамическую систему, осуществление которой предполагает прохождение ряда закономерно сменяющих друг друга и находящихся в строго генетической преемственности этапов. Периодизация вхождения в инновационную деятельность может быть представлена следующим образом.

Ориентировочный этап, направленный на:

- выявление запросов педагогического, детского и родительского сообществ и нахождение точек их соприкосновения;
- определение целей деятельности, выявление и изучение меры их осознания педагогическим коллективом;
- определение ценностно-ориентировочного единства коллектива по отношению к педагогической деятельности, к досугу, к межличностному общению;
- изучение мотивации в деятельности педагогического коллектива (что преобладает: мотив достижения успеха или избегания неудачи?);
- прогнозирование достижения целей инновационной деятельности.

Стратегический этап, предполагающий:

- определение проблемы, формулирование гипотезы (имеются ли у коллектива достаточные основания для внедрения новаций и какие именно?);
- определение критериев изучения динамики развития коллектива (создание педагогической профиограммы, определение ЗУНов и степени их востребованности в процессе внедрения инноваций);
- определение критериев изучения динамики развития детей (эмоционально-волевое, когнитивное, коммуникативное и пр.).

Тактический этап, целью которого является:

- реализация намеченных планов;
- создание первичных условий для достижения общих инновационных целей;
- определение и выбор способов, форм, методов внедрения и их непосредственная реализация.

Аналитический этап, основу которого составляет:

- осуществление текущей диагностики (изучение эмоционального благополучия коллектива педагогов и детей, степени удовлетворенности работой на промежуточных этапах);
- диагностика и анализ изменений в отношениях, ценностях, статусном положении детского сообщества и педагогического коллектива;

- оценка и анализ результативности внедрения инновационной деятельности (или выявление причин отсутствия запланированных и ориентированных результатов, прогнозирование возможных последствий).

Коррекционный этап, в процессе которого осуществляется:

- выработка рекомендаций по устранению факторов, оказывающих неблагоприятное воздействие на реализацию процесса внедрения новаций, и предупреждению последствий их вмешательства в психологический, педагогический и социальный аспекты инновационной деятельности;
- определение дальнейших направлений и содержания работы;
- поиск средств достижения эффективного, качественного результата и их аналитическая апробация.

Стабилизирующий этап, основу которого составляет:

- закрепление позитивных начинаний, осмысление и обобщение достижений.
- мониторинг реальных достижений;
- определение зоны ближайшего развития детей, педагогов, коллектива в целом.

Только в том случае, когда коллективом пройдены и, соответственно, полноценно прожиты все этапы внедрения инновации, можно говорить о ее завершении и реальной результативности.

Особое значение в процессе инновационной педагогической деятельности принадлежит психологическому сопровождению. К основным психологическим методам, позволяющим продуктивно осуществлять нововведения в образовательной деятельности, на наш взгляд, можно отнести:

Диагностические методы, используемые на всем протяжении внедрения инноваций. Цель диагностики педагогического коллектива заключается в выявлении возможностей, профессиональной компетентности и потенциала каждого педагога. В качестве основных показателей, подлежащих изучению, выступают:

- система отношений педагога к детям, коллегам, родителям, к себе;
- профессионально-значимые умения и способности (психолого-педагогические знания, умение обучать, способность к самообучению, самоанализу и пр.);
- результативность деятельности педагога, оцениваемая на основе выявления положительных изменений в развитии детей и саморазвитии.

Наиболее информативными методами диагностики являются наблюдения, анкетирование, беседы, контент-анализ (изучение документов, педагогических планов; продуктов деятельности ребенка), психологическое тестирование педагогов и детей.

Развивающие методы, способствующие:

- формированию у каждого педагога необходимых качеств и свойств личности;
- становлению коллектива единомышленников;
- овладению диагностическими методами познания ребенка и его социального окружения;
- полноценному освоению технологии и методики организации ведущей деятельности ребенка (игровой, учебной и пр.);

- освоению нового - диалогического, личностно-ценностного - типа отношений с детьми, родителями и коллегами;
- овладению диапазоном средств и способов самопознания и саморазвития.

К приоритетным развивающим методам относят те методы активного социально-психологического обучения, которые ориентированы на овладение субъект-субъектным (диалогическим) типом межличностного взаимодействия.

Однако, как показывают эмпирические наблюдения, одна из трудностей, с которой зачастую сталкиваются коллективы, внедряющие инновации, заключается в несоответствии, и даже противоречии, используемых ими методов диагностики и развития. В качестве одного из методических средств, представляющих собой взаимодополняющий синтез диагностических и развивающих методов, способствующих целенаправленному усвоению педагогами нового типа знаний и отношений, выступает помогающая диагностика.

История возникновения помогающей диагностики связана с именем замечательного отечественного психолога - Л.С. Выготского. В ее основе лежит основополагающий принцип развивающего обучения - опора на зону ближайшего развития субъекта. По мысли Л.С. Выготского обучение ведет за собой развитие, следовательно, образование должно ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день развития личности. Вводя диагностический принцип зоны ближайшего развития, ученый, тем самым, нацеливает образование на поддержку самых разнообразных возможностей ребенка, ставит в центр диагностики процесс сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками. Помогаящая диагностика Л.С. Выготского не только позволяет выявить раннюю одаренность, сберечь другие возможности развития, но и создать оптимальные условия для организации развивающей среды. Иными словами, помогающая диагностика - это диагностика расширения или сужения диапазона возможностей субъекта в различных видах его деятельности.

Помогаящая диагностика предполагает использование в работе с педагогическим коллективом комплекса психологических методик, обеспечивающих:

Во-первых, возможность получения каждым педагогом информации о своих индивидуальных психологических качествах, свойствах и степени их соответствия требованиям инновационной деятельности. Этот аспект решается благодаря использованию методов самодиагностики.

Во-вторых, возможность определения и реализации путей саморазвития необходимых психологических качеств. Здесь основными средствами достижения целей профессионального саморазвития выступают организационные игры, система развивающих тренингов (педагогического мастерства, коммуникативных качеств, тренинг сензитивности и т.п.), круглые столы, проблемные беседы, активные семинары, групповая и индивидуальная рефлексия и другие.

В целом программа развивающей психологической диагностики педагогического коллектива охватывает шесть базисных сфер, характеризующих индивидуально-психологические ресурсы личности:

1. *Психологическую* (психические и поведенческие свойства).
2. *Мотивационную* (присущие педагогам склонности и интересы, мотивы длительности).
3. *Характерологическую* (черты характера, проявляющиеся в системе ведущих отношений личности - к деятельности, к другим людям, к самому себе, предметному миру).
4. *Эмоционально-волевою* (типичные для педагога эмоциональные состояния, возможности волевой саморегуляции деятельности).
5. *Интеллектуальную* (умственные способности, интеллектуальная продуктивность, показатели своеобразия мыслительной деятельности).
6. *Социально-психологическую* (коммуникативные качества педагога, проявляющиеся в условиях взаимодействия с коллегами, родителями и детьми).

Стимулирующие (тонизирующие) методы, предполагающие инвариантные виды и формы поддержки, как всего педагогического коллектива, так и отдельных педагогов, овладевающих инновационной деятельностью. Так, педагогическая и методическая поддержка предполагает распространение передового педагогического опыта, возможность обучения педагогических кадров с целью повышения квалификации, аттестацию педагогов и учреждений и т.п. В качестве экономических форм стимулирования, особенно важных в современной ситуации развития общества, могут выступать повышение финансирования учреждения (без надлежащей материальной базы новшество обречено на неудачу), премирование работников и коллективов и т.п. К стимулирующим методам также относят правовые, административные, моральные и другие формы поддержки. Психологическая поддержка выражается в форме одобрения инициативности и творческого поиска коллектива (или отдельных педагогов), входящих или уже реализующих внедрение новшеств.

Однако, как показывает опыт, довольно распространенным явлением и процессе осуществления инновационной деятельности служит феномен фанатизма. Он проявляется в том, что инновация, в любой форме ее реализации, начинает выступать в качестве самоцели, за которой теряется личность и ребенка, и педагога, и лицо коллектива. Здесь особой формой поддержки может выступать научное руководство, благодаря которому у педагогов формируется чувство достижения и способность к конструктивному самоанализу собственной деятельности. Только под научным руководством, но реальном, а не формальном, используемом в качестве «социально-психологической ширмы», возможно теоретически обосновать смысл и содержание планируемой к реализации деятельности в контексте определенной научной парадигмы, грамотно отследить достижения, проанализировать результаты, корректно обосновать и устранить причины промахов и неудач, если они возникли на каком-либо этапе внедрения новшества.

В заключении отметим, что педагогическая инновация в современных условиях развития общества является не только требованием времени, но и способом выживания на рынке услуг, а также одним из средств достижения социально-психологического благополучия работников образовательной сферы.

Литература

1. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 6-13.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология М., 1991. 480 с.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1986.
4. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. №2. С. 31-45.
5. Тихомиров О.К., Клочко В.Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 23-31.
6. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978. 391 с.